Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670223
Centre d'intérêt: 510

Bégin, Yves, 1929-

Individualisation de l'enseignement et socialisation de l'enfant / par Yves Bégin. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1981.
35 f ; 28 cm.

"Conférence prononcée dans le cadre du Symposium L'enfant dans l'évolution des courants éducatifs, organisé par le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, le 27 mai 1981". Code: C-80. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Enseignement individualisé * Socialisation * Développement social * Résultats de l'éducation * Rôle de l'école * Revue de la recherche * Evaluation de l'enseignement * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: SAGE (Projet)

Quelles sont les conséquences d'un enseignement individualisé sur le rôle de l'école dans la socialisation de l'enfant? Pour tenter de répondre à cette question, l'auteur aborde les écrits de ceux qui ont réfléchi à la question depuis le début du siècle. Il considère tout d'abord les points de vue qui se sont exprimés dans la recherche américaine. Il revient ensuite au Québec et étudie le rapport annuel (1971) du Conseil supérieur de l'éducation intitulé ##L'activité éducative##. Puis, s'appuyant sur les recherches de Benjamin Bloom, il montre qu'il n'est pas sans importance pour la socialisation de l'enfant que l'évaluation des résultats scolaires soit faussée à la base et injuste envers la majorité. Il pense que c'est la dépendance à l'égard de l'enseignement collectif qui empêche l'école de jouer pleinement son rôle socialisateur à l'égard de l'ensemble de sa clientèle. Il décrit, en conclusion, le projet SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant) mis de l'avant par l'INRS-Education.

Type de document: r

EDUQ 8670223

Yves Bégin

INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET SOCIALISATION DE L'ENFANT.

INRS-Education

C-80

1981

EDUQ 8670223

Individualisation de l'enseignement et socialisation de l'enfant

par
Yves Bégin

Conférence prononcée dans le cadre du Symposium
"L'enfant dans l'évolution des courants éducatifs

organisé par le Département
des Sciences de l'Education
de
l'Université du Québec à Montréal
le
27 mai 1981

C-80

INRS-Education
2383, Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Quand le professeur Forand m'a invité à prendre la parole à ce symposium et m'a suggéré de vous entretenir de l'individualisation de l'enseignement en rapport avec la socialisation de l'enfant, j'ai fait valoir à ses yeux que je me trouvais fort peu apte à traiter un tel sujet, n'ayant pas de compétence ni aucune formation en sociologie. Mais je n'ai pas réussi à le détourner de son dessein. En conséquence, c'est à lui que vous devrez vous en prendre, si je ne parviens pas à traiter le sujet à votre satisfaction. Je me dégage sur lui de toute responsabilité dans cette affaire.

Si, en dépit de mes hésitations, j'ai accepté l'invitation du professeur Forand, c'est que le sujet proposé représente pour moi un défi considérable. Depuis 1973, j'ai consacré le meilleur de mes énergies à promouvoir l'individualisation de l'enseignement pour l'école primaire au sein d'une équipe de recherche et de développement de l'INRS-Education. Au cours de ces années, nous avons été en contact constant avec le personnel des écoles, les parents, les intervenants du Ministère de l'Education. Or l'inquiétude la plus sérieuse et la plus spontanément exprimée par ceux avec qui nous avons travaillé concerne précisément l'influence de l'enseignement individualisé sur la socialisation de l'enfant. Le mot individualisation est très proche du mot individualisme et nous rapprochons tout naturellement les réalités

qui y correspondent. Il est facile de les confondre. L'individualisation de l'enseignement n'engendre-t-elle pas presque nécessairement l'individualisme ? L'individualisme, n'est-ce-pas un mal suffisamment répandue dans la société nord-américaine à laquelle nous appartenons pour que nous évitions d'en propager davantage les méfaits à l'aide du système scolaire ? Voilà l'objection si souvent répétée et entendue sous toutes les formes possibles. S'il faut accorder à l'école un rôle important dans la socialisation de l'enfant, quelles sont les conséquences d'un enseignement individualisé sur ce rôle ? Ne s'en trouve-t-il pas diminué ? Aboutira-t-on à la production de monstres sociaux ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons,si vous me le permettez, nous pencher sur les écrits de ceux qui ont réfléchi sur la question depuis le début du siècle. Ceux qui se sont donné le loisir de le faire sont surtout des Américains. Nous considérerons donc tout d'abord deux points de vue opposés qui se sont exprimés dans la littérature de recherche américaine. Et ensuite nous reviendrons au Québec, car nos chercheurs ont scruté cette question depuis la Révolution tranquille.

L'individualisation de l'enseignement représente une véritable menace pour la socialisation de l'apprenant à l'école. C'est la conclusion à laquelle en sont venus ceux qui ont dirigé la publication

de la "National Society for the Study of Instruction" parue en 1962. Mais il faut voir quelle définition ces auteurs se sont donnée de la socialisation. Ils l'ont assimilée à l'acquisition d'un certain conformisme social, d'un certain esprit d'obéissance à l'égard des exigences du groupe qu'il est nécessaire d'inculquer à la majorité des individus pour qu'une société puisse fonctionner normalement.

Permettez-moi de citer un extrait de la conclusion de cet ouvrage:

> "La fonction fondamentale de nos écoles doit consister... à se mettre au service des meilleurs intérêts de la société. Pour assurer sa stabilité, notre société doit mettre l'accent sur la conformité en maints domaines et en de nombreux secteurs d'activité et les écoles se doivent de dispenser l'éducation en sorte que les membres de la société feront acte de conformité, chaque fois que la nécessité d'une telle conduite se manifestera et apparaîtra souhaitable.[1]

---

1 Cité dans Bégin, Yves L'Individualisation de l'enseignement: pourquoi ? Collection Devenir, no 3, INRS-Éducation, pp. 15-16. Le sigle IEP sera utilisé pour référer à cette publication dans ce qui suit.

Cette conception de la fonction fondamentale de l'école a conduit les responsables de la publication à adopter une position extrêmement réservée vis-à-vis l'individualisation de l'enseignement pour l'ensemble des étudiants. Ils entretiennent la crainte manifeste qu'elle ne conduise la société à l'éclatement et à l'anarchie. Ils ne vont pas jusqu'à s'y opposer formellement. Ils pensent, au contraire, qu'elle est nécessaire au développement des sciences et des arts, et donc nécessaire au développement de la société. En conséquence, ils recommandent d'en limiter l'usage aux étudiants les plus "doués", "à qui, disent-ils, il faut accorder toute liberté et toutes les occasions possibles d'exercer leurs talents et leur habiletés intellectuelles"[2].

Il est, à vrai dire, étonnant que de telles idées s'expriment encore avec tant d'ampleur, en plein milieu du XXe siècle, et cela, dans le pays qui a poussé le plus loin la démocratisation de l'enseignement, car il y a quelque chose de profondément anti-démocratique dans la conception que se font les responsables de la publication de la répartition des aptitudes ou des talents entre les hommes.

Pensant s'appuyer sans trop de chance de se tromper sur les données les plus récentes de la biologie et de la psychologie, ils soutiennent en quelque sorte qu'il y a deux sortes d'êtres

---

2 Cité dans IEP, pp. 16-17.

humains, ceux qui possèdent vraiment des antitudes intellectuelles et ceux qui possèdent des aptitudes d'ordre plutôt mécaniques.

Ecoutez bien le texte suivant: il montre jusqu'où peut mener l'élitisme inconscient de lui-même, auquel les esprits universitaires que nous sommes sont particulièrement exposés:

> Les progrès de notre société reposent sur la présence en son sein de la gamme complète des virtualités humaines, à partir de ceux qui, à l'une des extrémités de cette gamme, sont dotés d'habiletés d'une nature plutôt mécanique, jusqu'à ceux qui se situent à l'autre extrême, à qui il faut accorder toute liberté et toutes les occasions possibles d'exercer leurs talents et leurs habiletés intellectuelles.[3]

De ce trop bref examen de la réflexion éducative du rapport de la Société Nationale pour l'Etude de l'Education, je tire la leçon suivante. Il peut être dangereux d'exagérer l'importance du rôle socialisateur de l'école et de s'opposer à la généralisation de l'enseignement individualisé au nom de ce rôle. Ne se pourrait-il pas, au contraire, qu'une individualisation bien comprise de l'enseignement apporte une contribution originale à la socialisation de l'enfant ? C'est ce que j'espère pouvoir vous montrer au cours de cet exposé. Mais auparavant, il est préférable que nous continuions d'inventorier les

---

3 Cité dans IEP, pp. 16-17.

différents courants de pensée sur l'individualisation de l'enseignement.

Deux ans après la parution du Rapport de la Société Nationale pour l'étude de l'Education, une autre association américaine a publié un rapport portant exactement le même titre. Il s'agit de "The Association for Supervision and Curriculum Development". Le point de vue exprimé dans ce rapport est diamétralement opposé à celui que nous venons d'étudier brièvement. Il est probable qu'il a été produit en réaction à celui de la Société Nationale pour l'Etude de l'Education.

Les responsables de la publication de (1964) n'éprouvent aucune réticence vis-à-vis l'individualisation de l'enseignement, car ce n'est pas la socialisation de l'enfant qui est leur préoccupation majeure. C'est bien plutôt le développement harmonieux de toutes les ressources personnelles de l'enfant. Ils voient l'enseignement individualisé comme un moyen de faire sauter les obstacles qui paralysent ce développement. Grâce à l'enseignement individualisé, l'enfant pourrait donner libre cours à sa soif de connaître, à sa créativité spontanée. Il n'y a pas de limites aux possibilités du développement personnel de l'enfant. L'école ne devrait pas être l'institution qui multiplie les contraintes par ses programmes imposés et son

enseignement trop directif.

C'est le courant de la pensée rogérienne, on le voit, qui a trouvé à s'exprimer à travers cette publication. A le lire, on peut ressentir l'enthousiasme que les auteurs ont mis à exprimer leur conception libératrice de l'enseignement individualisé.

Cependant, il faut bien le dire, il ne reste plus grand place pour l'enseignement proprement dit dans leur conception de l'enseignement individualisé. Selon eux, ce serait l'imposition arbitraire d'un enseignement trop formel et trop structuré qui serait la cause majeure de l'état d'aliénation dans lequel se trouvent trop d'enfants à l'école. Ils nous invitent à observer les enfants lorsqu'ils jouent entre eux en liberté et de comparer la spontanéité dont ils font preuve dans cet environnement avec leur comportement passif en classe. Ils en concluent que le caractère rigide des disciplines scolaires, où le contenu a été préalablement structuré sans le concours des étudiants, les empêche d'exercer leur capacité de structurer le réel et de lui imprimer la marque de leur personnalité.

La thèse majeure du rapport est donc que "les enfants peuvent donner forme au contenu de leur univers et marquer ce

contenu du sceau de leur personnalité unique: ce contenu devient alors un reflet de leur individualité".[4] Car "rien n'est plus débilitant pour la créativité humaine que l'imposition de formes au contenu".[5]

Dans l'esprit des auteurs, les programmes officiels des ministères de l'éducation sont donc des outils extrêmement dangereux à manier, précisément parce qu'ils sont définis d'avance sans le concours de l'enfant à éduquer.

L'enseignant doit donc se méfier de l'assurance qu'il met à voir un programme qui n'a pas de signification pour l'enfant. Sa préoccupation majeure doit être toute autre. Ce doit être le développement du potentiel individuel.

Remarquez le ton solennel qu'emploient les auteurs du rapport pour décrire ce potentiel comme la réalité par excellence:

> Nous, les membres du comité de rédaction de cette publication annuelle, considérons que l'objet premier de l'individualisation est la libération du potentiel de l'individu (en tant qu') apprenant.[6]

---

4 Cité dans IEP, p. 31.

5 Cité dans IEP, p. 31.

6 Cité dans IEP, p. 26.

> Par l'expression potentiel humain, nous voulons signifier ces pouvoirs à l'état naissant qui sont dans la personne, dont on ne peut prédire les proportions: pouvoirs que les processus éducatifs (et autres) peuvent restreindre ou étendre.
>
> Le potentiel humain réfère à tout ce que l'individu peut mettre en oeuvre pour réagir (à son environnement). Il apparaît dans la dynamique de l'interaction de l'individu avec son milieu. En somme, c'est une capacité de réagir d'une façon tout à fait personnelle. Il faut éviter d'entretenir des idées préconçues au sujet des limites de cette capacité de réagir.[7]

Comme la direction que prendra ce potentiel est imprévisible, il est évident qu'un curriculum au contenu prédéterminé et un enseignement basé sur des stratégies préconçues ne peuvent pas constituer des instruments appropriés à l'actualisation de ce potentiel. La seule attitude valable qu'un enseignant peut prendre est l'ouverture d'esprit devant l'imprévisible. Pour ce qui est de l'enseignement, c'est une réalité qui doit être constamment taillée sur mesure pour chaque individu, en tenant compte de ses perceptions, de ses valeurs, de ses concepts et de ses besoins du moment. L'on peut certes se demander s'il est possible d'être aussi constamment créateur dans quelque profession que ce soit.

---

7 Cité dans IEP, p. 27.

Il est difficile d'être d'accord avec les auteurs de la publication, lorsqu'ils attribuent l'aliénation des étudiants à l'école au fait qu'ils sont exposés à un enseignement qu'ils n'ont pas le pouvoir d'orienter selon leur spontanéité créatrice. Que gagne-t-on à présenter l'enseignement comme une réalité répressive de sa nature ? A quoi peut conduire une telle simplification ? Quel profit y a-t-il à déprécier aux yeux des enseignants l'usage d'une démarche pédagogique rationnelle qui correspond à l'exercice normal de leur activité professionnelle ? L'enseignant devrait-il suspendre l'exercice de son acte professionnel parce que cela l'expose à commettre des abus ? Devrait-il cesser d'enseigner, parce qu'il s'expose à confondre enseignement véritable et exercice de la domination ?

Nous montrerons plus loin dans cet exposé que c'est à certaines modalités précises de l'enseignement qu'il faudrait s'opposer, grâce à la connaissance précise que nous avons maintenant de ces effets, et non pas à l'exercice de l'enseignement en tant que tel. Supprimer l'enseignement ou vouloir le transformer en une quelconque intervention ou animation, c'est s'attaquer à la réalité de l'école en tant que telle. Et Illich ne m'a pas convaincu que le moment est venu de supprimer nos écoles. Il aurait fallu pour cela qu'il présente une alternative valable.

A la vérité, les auteurs du rapport de l'association pour la supervision et le développement du curriculum se sont laissés tellement fascinés par les exigences de la personne de l'enfant à éduquer, qu'ils en ont oublié les attentes de la société à l'égard de l'école. Ils ont oublié que c'est la société qui a créé l'école et qui a mis un enseignant en face d'un groupe d'enfants en le chargeant d'atteindre des buts fort précis qui n'ont rien d'aliénants en eux-mêmes.

Une pensée éducative équilibrée ne peut céder à la tentation d'ériger en absolu le développement de la personne sans aboutir à des conséquences désastreuses. Poussée à ses ultimes conséquences, cette position aboutit à des affirmations de type anarchique. Car s'il est vrai d'affirmer que "personne ne peut déterminer à l'avance ce qu'un enfant, quel qu'il soit, doit faire pour réaliser son propre potentiel"[8], aussi bien supprimer la profession d'enseignant, de même que l'école, puisque l'école est par excellence, le lieu de l'enseignement, le lieu d'une rencontre d'un type tout à fait extraordinaire entre un groupe d'enfants et un enseignant.

Ceux qui proposent de supprimer l'enseignement ou qui proposent de faire le silence sur cette réalité, ou de l'ignorer, ce qui est souvent pire que la persécution ou l'opposition

8 Cité dans IEF, p. 38.

systématique, devraient songer à ce que cela signifie ou exprime au sujet de l'état d'une société. Je leur suggère de méditer sur cette parole de Charles Péguy.

> "Quand une société ne peut pas enseigner,
> c'est que cette société ne peut pas s'enseigner,
> c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle ne s'aime
> pas assez elle-même". 9

Le courant de pensée dans lequel les auteurs du rapport de l'association pour la supervision et le développement du Curriculum se sont laissés submerger, a poussé ses vagues jusqu'au Québec. Il y a en effet une singulière, étonnante parenté de pensée entre ce rapport et le rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Education qui est paru sept (7) ans plus tard (1971) et qui s'intitule l'activité éducative.[10]

Le langage y est à ce point semblable, ainsi que l'inspiration, que vous auriez l'impression que je me répète si j'entreprenais de vous le décrire en détail, ce que j'ai fait dans un livre qui doit paraître, à l'été ou à l'automne.[11]

---

9 Cité dans Le Nouvel Observateur, 2-8 mars 1981, p. 43.

10 Conseil Supérieur de l'Education (Québec). L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970. Québec: Editeur officiel du Québec, 1971. Le sigle CSE sera utilisé dans les notes.

11 Dussault, Gilles et Bégin, Yves Un pas vers l'école de demain: SAGE: Dimensions Théoriques. Collection Devenir, de l'INRS-Education et Presses de l'Université du Québec (à paraître).

Mais il me faut au moins le parcourir brièvement avec vous. Parler du rapport du Conseil Supérieur de l'Education sur l'Activité Educative, c'est parler de la conception organique de l'éducation ou de ce qu'on a appelé l'organicisme. C'est aussi rappeler l'aventure intellectuelle enivrante qu'a vécue la pédagogie québécoise au cours des années soixante-dix. L'influence de cette pensée a été considérable à travers tout le Québec. Les quelques écoles qui ont tenté d'appliquer les préceptes de cette pédagogie dans leurs murs sont devenues de véritables lieux de pélerinage.

Il importe de définir le postulat fondamental de la conception organique pour bien saisir la source de son inspiration. Le Rapport est on ne peut plus clair sur ce sujet. Voici ce qu'ont écrit les auteurs à la page trente-huit.

> "Nous touchons ici au postulat fondamental de cette conception du développement humain et de l'éducation. Il pourrait être formulé de la manière suivante: le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend tout naturellement à la croissance et au développement de tout l'être; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne". 12

---

12 CSE, AE, p. 38.

Ce qu'il importe de retenir de la formulation de ce postulat, c'est que l'activité éducative provient de l'intérieur du sujet et ne peut lui être imposée de l'extérieur. Elle ne peut provenir que de celui qui s'éduque. C'est ce qui a conduit les auteurs de cette conception à utiliser dans d'autres écrits le néologisme le "s'éduquant" pour bien faire ressortir dans un mot concret l'essentiel de leur intuition de l'activité éducative. Fondamentalement, l'éducation ne peut être qu'auto-éducation.

Si l'on nous accorde ce postulat fondamental, argumentent les organicistes, il n'est plus possible d'accorder à l'enseignement un rôle prépondérant. L'enseignement ne peut avoir qu'une importance secondaire à l'école. Car, accorder une place prépondérante à l'enseignement,ce serait considérer celui qui s'éduque comme un objet inanimé qui a besoin d'être mû de l'extérieur. Ce serait faire violence à la spontanéité créatrice du "s'éduquant". Ce serait encore se laisser guider par une conception de l'homme qui est à l'opposé de la conception organique. Ce serait adopter une conception mécaniste de l'activité éducative. Cette dichotomie organique-mécaniste a été propagée au Québec par les concepteurs de la pensée organique.

En tant qu'activité qui procède de l'extérieur de celui qui s'éduque, l'enseignement ne peut exercer qu'une influence "superficielle". Il ne peut pas atteindre l'être profond. Il ne peut agir que sur la "superficie de l'esprit" ou "de la volonté". J'emprunte toutes ces expressions au rapport lui-même.

Il nous faut maintenant considérer les conséquences de tout cela sur le rôle de l'enseignant. Logiques avec eux-mêmes, les auteurs vont jusqu'à affirmer que l'enseignant ne peut pas se considérer comme un expert de l'éducation au même titre que le "s'éduquant". Son influence ne peut être qu'indirecte sur l'activité éducative, qui est une activité immanente au sujet. A strictement parler, les auteurs ne peuvent pas concevoir qu'une personne puisse prétendre en éduquer une autre. C'est pourquoi le terme éducateur ne convient pas à l'enseignant comme tel, bien qu'il faille continuer de l'employer. L'enseignant n'est rien de plus en classe qu'un agent coopérateur. Or ce qui définit le rôle d'un agent coopérateur en éducation, "c'est qu'il fournit son concours à une activité où il n'est jamais l'agent principal". Le trait caractéristique de l'agent coopérateur, c'est d'être aux écoutes de l'étudiant, toujours selon le Rapport. C'est pourquoi la docilité est une qualité qui convient bien davantage à l'enseignant qu'aux élèves.

L'on voit que le Rapport sur l'Activité Educative tend à décourager le plus possible l'enseignant de recourir à l'exercice de son acte professionnel. On l'invite en quelque sorte à considérer toute intervention spontanée d'enseignement comme un acte "d'influence restrictive" qu'il ne faut exercer que lorsque l'on a épuisé tous les autres moyens à sa disposition. On pourrait presque dire que ce n'est qu'en désespoir de cause que l'enseignant, à moins d'y être invité par les apprenants, doit se résoudre à enseigner, c'est-à-dire, à imposer aux apprenants des procédés "mécaniques" de caractère coercitif et répressif. Car l'école n'est pas d'abord et avant tout le lieu de "la transmission d'un savoir culturel ou technique", mais celui où doit s'opérer la libération des "forces de croissance de la personne" et "le développement de la personnalité" de celui qui s'éduque. L'enseignement d'un contenu n'est tolérable à l'école que s'il favorise ce développement et cette croissance...

Je me sens obligé de conclure que dans la conception organique de l'éducation exprimée dans le Rapport L'Activité Educative, l'enseignant perd son statut d'éducateur au sens propre du terme. Il se voit privé du droit d'exercer son acte professionnel. Il se fait en quelque sorte expulser symboliquement de son travail. Pour y être admis de nouveau, il doit se contenter du statut d'agent coopérateur docile et soumis à l'apprenant en tout ce qu'il fait.

A ce point de l'exposé, vous comprendrez que le Conseil Supérieur de l'Education n'avait aucunement l'intention, en 1970, de recommander au Ministre de l'Education de définir une politique d'individualisation de l'enseignement. Car l'enseignement n'avait pas à ses yeux une valeur proprement éducative. Pour lui, l'enseignement individualisé ne serait qu'une façon plus subtile d'exercer sur l'apprenant une influence oppressive. Le Conseil recommande plutôt d'encourager les recherches qui visent à développer chez les enseignants un plus grand respect pour le caractère individuel de l'apprentissage. Car, "un apprentissage authentique n'est jamais forcé ni imposé de l'extérieur".

Comment des esprits aussi éclairés ont-ils pu en venir à traiter avec autant de mépris l'enseignement scolaire et à l'assimiler sans nuance à l'exercice de l'oppression et de la domination ? Mon explication est à l'effet qu'ils se sont laissés envahir par la préoccupation exclusive de contribuer au développement des valeurs personnelles. Or tous ceux qui, depuis Rousseau jusqu'à Rogers, se sont abandonnés à cette tentation de l'esprit, ont abouti à la même évidence, à savoir qu'il y aurait une sorte d'incompatibilité métaphysique et

fondamentale entre les exigences du développement de la personne et les contraintes de la vie sociale. L'enseignement représente les attentes de la société à l'égard des individus. Pour que ces attentes soient satisfaites, aucune personne, aucun apprenant ne peut prétendre au statut de l'être absolu et unique à qui tout doit être soumis. La sociabilité humaine est à ce prix. C'est pourquoi elle est constamment menacée non seulement en classe, mais à tous les niveaux de l'activité sociale...

Loin de moi l'idée de vouloir nier que l'enseignement scolaire actuel comporte un aspect déshumanisant. Je me suis appliqué moi-même à dénoncer ses faiblesses dans mon livre intitulé L'Individualisation de l'enseignement: pourquoi ? Mais je n'ai pas eu besoin pour cela de remettre en question l'enseignement en tant que tel. Il suffit de s'en prendre au caractère collectif de l'enseignement ou plus précisément, à l'abus que nous en faisons dans nos institutions scolaires, de l'école primaire à l'université. Car de ce point de vue, l'enseignement universitaire n'est ni plus éclairé ni plus avancé que l'enseignement primaire. S'il y a une différence entre les deux, je pense qu'elle est en faveur de l'enseignement primaire. Permettez-moi cette dernière affirmation qui ne repose que sur un jugement personnel.

Mais je pense qu'il y aurait moyen d'en faire la preuve objective, non seulement au Québec, mais à travers le monde.

L'abus que nous faisons de l'enseignement collectif est la cause qui contribue, plus que toute autre, à enchaîner la majorité de notre population scolaire à la médiocrité ou à l'échec.

Comment l'usage excessif de l'enseignement collectif peut-il engendrer des effets si néfastes ? Cela paraît difficile à admettre au premier abord. L'enseignement collectif n'est-il pas une stratégie pratique qui a prouvé son efficacité en permettant à l'enseignant de sauver beaucoup de temps et à la société beaucoup d'argent ? N'est-ce pas l'enseignement collectif tel que nous le connaissons qui a permis d'étendre à tous l'instruction ? Cela est indéniable. Loin de moi l'intention de prétendre que tout est négatif dans l'enseignement collectif et que le mieux serait de l'abandonner complètement. Je ne pense pas qu'aucune société pourra jamais l'éliminer. A vrai dire, c'est ce que les media de masse font de plus en plus et de mieux en mieux grâce entre autres choses, à la publicité, qu'on peut considérer comme une forme plus récente d'enseignement collectif. Ce n'est pas sans raison que les gouvernements se tournent de plus en plus vers cette forme d'enseignement en

cette période de raréfication des ressources budgétaires. Mais revenons à l'enseignement scolaire. Voici comment Benjamin Bloom s'explique à lui-même les effets négatifs engendrés par le caractère collectif de l'enseignement.

Prenons, dit-il, un exemple fictif. Voici un enseignant qui se propose d'enseigner à sa classe dix (10) leçons dont chacune a une durée de quelques heures seulement. Supposons que les objectifs de chacune de ces leçons sont ordonnés de telle sorte que chaque leçon est un prérequis à la leçon suivante. Supposons enfin que l'enseignant fait passer un test à la fin de chaque leçon et qu'il fixe un niveau de réussite correspondant à une véritable maîtrise des objectifs.

Demandons-nous maintenant quel genre de résultats les apprenants obtiendront à la fin de la première leçon, si l'enseignant a accompli une bonne performance et si les apprenants ont bien travaillé ? On peut penser que, si tout a bien fonctionné, quatre-vingt dix pour cent (90%) des élèves peuvent connaître la réussite.

En dépit de tous les efforts qu'aura pu déployer l'enseignant, il devra entreprendre l'enseignement de la seconde leçon en abondonnant malgré lui à leur sort les apprenants qui, pour

une raison ou une autre (distractions, indispositions, absences, non possession des prérequis, etc.) n'auront pas maîtrisé les objectifs de la première leçon. Il est très improbable que ces étudiants puissent réussir la seconde, puis la troisième, puis la quatrième leçon, parce qu'ils n'ont pas maîtrisé la première qui est indispensable à la maîtrise des autres. L'échec de 10% des apprenants lors de la première leçon va donc se répéter dans toutes les autres leçons.

Mais que va-t-il arriver aux autres élèves, c'est-à-dire, au quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux qui ont réussi la première leçon ? On peut s'attendre que les mêmes causes vont produire les mêmes effets au cours de cette seconde leçon. Pour diverses raisons qui échappent au contrôle de l'enseignant, un certain pourcentage d'élèves qui avaient réussi la première leçon vont connaître l'échec à la seconde et l'enseignant ne réussira pas à corriger à temps leurs erreurs.

Le taux d'échecs ira ainsi s'accentuant jusqu'à la dixième leçon. A mesure que le taux d'échecs augmente, le climat d'apprentissage se détériore. Les échecs répétés d'un nombre toujours croissant d'élèves exercent un effet négatif sur la motivation au travail.

On peut alors imaginer, que seulement dix pour cent (10%) des apprenants connaîtront la réussite lorsque l'enseignant administrera le test de la dixième leçon.

Si alors l'enseignant avait l'idée de donner un test-synthèse portant sur les objectifs des dix (10) leçons de la série, il obtiendrait une courbe des performances possédant les caractéristiques habituelles des résultats d'une classe d'apprenants.

Bien que cet exemple soit fictif, il faut se garder de le traiter à la légère, car il nous conduit à une réinterprétation de la courbe des performances scolaires qui est bien différente de celle à laquelle la psychométrie nous a habitués. Cette courbe serait tout autre chose qu'un reflet fidèle de la distribution naturelle des talents dans les populations humaines. Elle serait attribuable aux limites de nos systèmes scolaires actuels, bien plutôt qu'à la parcimonie de la nature dans la distribution des talents.

Benjamin Bloom ne s'est pas contenté d'offrir des spéculations gratuites et des exemples fictifs comme celui que je viens d'invoquer sur un sujet de cette importance. Ce sont ses travaux expérimentaux sur la pédagogie de la maîtrise qui l'on conduit

à la conviction que nos systèmes scolaires ne pouvaient attribuer qu'à eux-mêmes la responsabilité de l'énorme taux d'échecs avec lequel ils se sont habitués à vivre. Il a fait la preuve expérimentale que la majorité des apprenants de n'importe quel groupe peut accéder à la performance maximale, pourvu que certaines conditions fondamentales, peu nombreuses, soient respectées: premièrement, toujours s'assurer que les prérequis sont possédés par l'apprenant; en second lieu, toujours s'assurer que chaque apprenant a le temps et les moyens à sa disposition pour réussir. Les bons enseignants ont toujours su tout cela. Mais jusqu'à nos jours, nous n'avons jamais donné à nos enseignants les outils leur permettant de respecter ces conditions fondamentales.

Si Bloom a raison, ce serait donc dans le caractère collectif de l'enseignement, et dans l'abus que nous en avons fait qu'il faudrait chercher la cause de l'incapacité dont fait preuve l'école de conduire la majorité des étudiants à l'excellence dans les résultats scolaires.

En raison de la dynamique inhérente à l'enseignement collectif, l'évaluation des performances est faussée dans l'esprit de tous les acteurs de la scène scolaire. Les apprenants dans leur majorité sont exclus de l'excellence, non pas en raison de l'absence de qualité dans les apprentissages

accomplis dans un temps donné, mais parce qu'ils sont constamment jugés sur des prérequis qu'ils ne possèdent pas et que le système scolaire les empêche d'acquérir en vertu même de son fonctionnement régulier.

Quant à la minorité des élèves que nous nous sommes habitués à considérer comme "excellents" ou "rapides", le système contribue à leur donner une idée exagérée de leur supériorité intellectuelle, car cette supériorité est toute relative et ne s'établit qu'au détriment de la majorité enfermée dans la médicocrité par les conditions d'enseignement qu'ils doivent subir.

Or il n'est pas sans conséquence pour la socialisation de l'enfant que l'évaluation des résultats scolaires soit faussée à la base et injuste envers la majorité de la population. Ceux que l'évaluation scolaire a pris l'habitude de classer parmi les incapables ou les médiocres finissent par accepter ce jugement que l'école porte sur eux. Non seulement ces apprenants en viennent-ils à détester l'école et les matières scolaires, mais encore, ils perdent leur confiance en eux-mêmes comme apprenants. Des recherches ont montré que cela se produit dès la fin de l'école primaire pour ceux qui ont fait régulièrement l'expérience de l'échec.

En faisant leur le jugement que l'école porte sur eux à chaque jour pendant plusieurs années, ces apprenants sont marqués à leur propres yeux d'un signe d'infériorité qu'ils risquent de porter toute leur vie. Ni eux, ni personne d'autres ne pourra les sortir de leur erreur. L'école leur aura appris à se considérer eux-mêmes comme des citoyens de second ou de troisième ordre, qui doivent,par conséquent, se contenter des emplois qui conviennent à leur bas niveau de talent et d'aptitude.

Je n'ignore pas que l'école-institution a permis aux sociétés modernes d'étendre l'instruction à une proportion beaucoup plus grande de la population que les sociétés qui ont précédé l'invention de l'école. C'est pourquoi nos gouvernements continueront d'accorder aux écoles une part considérable des budgets nationaux en dépit des nombreuses critiques dont l'école est l'objet. Mais nous sommes parvenus à une époque où les institutions scolaires vont devoir assumer la responsabilité de la médiocrité de leur performance, car cette responsabilité ne pourra plus être attribuée exclusivement aux clients de ces institutions. Nos institutions scolaires devront donc dans les prochaines décennies accéder à un niveau de performances inconnu d'elles jusqu'ici. Personne ne pourra plus y être abandonné à son ignorance, sous prétexte qu'il manque de talent ou de courage. L'excellence des écoles sera évaluée par la proportion d'élèves qu'elles

auront réussi à conduire à l'excellence, ce qui, encore de nos jours, est considéré comme un scandale et un signe de médiocrité évidente pour une institution. Il y aura donc d'ici la fin de ce siècle ou au début du prochain, un grand revirement des choses. Je pense que les efforts d'individualisation de l'enseignement seront à l'origine du renouveau qui va se produire.

Finalement, comment conclure notre critique du caractère collectif de l'enseignement?

Nous disons de ce caractère que c'est lui qui est cause de l'aliénation engendrée par l'école, et non pas l'enseignement en tant que tel.

C'est la dépendance excessive à l'égard de l'enseignement collectif qui empêche l'école de jouer pleinement son rôle socialisateur à l'égard de l'ensemble de sa clientèle.

L'école ne peut plus se permettre de continuer tout bonnement de produire des citoyens qui perdent l'estime d'eux-mêmes comme apprenants au cours de leur expérience scolaire, et qui, par conséquent, n'auront pas le goût d'assumer pleinement dans la société les responsabilités qu'ils devraient y assumer.

Nos sociétés actuelles, avec la complexité des problèmes qu'elles doivent affronter, ne peuvent plus se permettre de se priver des ressources et des talents de la majorité de leurs citoyens. Nos dirigeants et nos cadres supérieurs sont écrasés de responsabilités qu'ils n'arrivent plus à assumer, parce que chaque citoyen ne prend pas la part de responsabilité sociale qui lui revient. Les choses ne peuvent plus continuer ainsi. L'école doit cesser de se livrer à une socialisation tronquée des jeunes citoyens à un âge où ils sont si vulnérables aux jugements qui sont portés sur eux. L'école jouera pleinement son rôle socialisateur lorsqu'elle se donnera les moyens de faire accéder la presque totalité de sa clientèle à des apprentissages d'une qualité incontestée.

Ces moyens n'existaient pas jusqu'à tout récemment. Mais les recherches pédagogiques de la dernière décennie nous ont permis d'entrevoir la forme qu'ils doivent prendre. Je veux parler des systèmes d'enseignement individualisé qui ont commencé à apparaître, surtout aux Etats-Unis.

Ces systèmes sont encore, il est vrai, fort imparfaits, mais ils sont déjà capables de soulever l'enthousiasme d'un grand nombre d'apprenants. A mes yeux, cet enthousiasme ressemble à celui qu'ont éprouvé ceux qui ont construit les prototypes

de l'automobile au début de notre siècle. Les imperfections de ces prototypes étaient telles qu'ils avaient de la difficulté à rivaliser avec le cheval ou le cheval-vapeur. Mais ceux qui étaient perspicaces ont vite compris l'avenir qui était promis à un système de transport motorisé complètement individualisé. L'inexistence de routes adaptées à un tel véhicule ne les a pas arrêtés dans leur élan.

De nos jours, l'ordinateur connaît une expansion prodigieuse, parce qu'il a su se réduire aux dimensions qui en font un outil d'usage individuel. Nous commençons à parler de l'ordinateur personnel.

L'équipe de recherche de l'INRS-Education dont je fais partie travaille depuis 1973 à la construction, à l'expérimentation, à l'évaluation, à la révision et à la dissémination d'un système d'enseignement individualisé pour le deuxième cycle de l'école primaire. Il s'agit du projet SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant) qui est utilisé dans plus d'une centaine de classes à travers le Québec. Dans le cadre de cet exposé, je ne peux ni décrire le système, ni vous communiquer les résultats de l'évaluation que nous en avons faite pendant une période de cinq ans, de 1974 à 1979. Mais il conviendrait, je pense, que je décrive brièvement le cadre conceptuel qui a

guidé notre action dans le milieu.

Nous avons cherché à tenir le juste milieu entre les deux idéologies contradictoires dont j'ai parlé dans mon exposé. Celle qui réduit le rôle de l'école à une socialisation outrancière de l'enfant, tout en admettant des exceptions pour l'élite. Celle qui, à l'opposé, passe sous silence le rôle socialisateur de l'école pour exalter le développement sans contrainte aucune des ressources de l'individu.

Pour garder le juste équilibre entre ces tendances simplificatrices, il faut tenir compte de plusieurs autres réalités et situer celles-ci par rapport à la société et la personne. Je voudrais vous indiquer quelles sont ces réalités. Avec la personne et la société, elles forment un ensemble de dix valeurs auquel nous jugeons nécessaire de nous référer pour décrire les options théoriques du projet SAGE.[13]

Voici d'abord l'énumération des dix réalités en question: l'école, la classe, la personne, la société, les programmes, le succès scolaire, l'apprenant, l'enseignant, l'apprentissage, l'enseignement. Voici maintenant, sous forme brève, les options théoriques que nous associons à chacune de ces réalités. Premièrement, voici ce que nous avons à dire au sujet de l'école.

---

13 Dussault Gilles, Bégin Yves, op. cit.

L'Ecole

Le rôle éducatif de l'école est à définir en fonction des objectifs d'instruction que la société lui impose de poursuivre. Il n'y a pas de divorce nécessaire entre instruction et éducation. C'est par et dans les activités qui se rattachent à l'instruction que l'école doit éduquer. Elle partage avec d'autres groupes et institutions (la famille, les groupes d'amis, les gouvernements, les églises, les médias, etc.) la responsabilité d'éduquer et de socialiser les enfants et les adolescents. A elle seule, l'école ne peut suffire aux tâches éducatives. Et les attentes à l'égard de l'école, lorsqu'on lui demande d'assurer avant tout la formation intégrale de l'élève, sont excessives.

La Classe

L'individualisation de l'enseignement ne détruit pas le groupe-classe. Bien au contraire, elle permet d'en conserver les avantages et de supprimer ses inconvénients. L'individualisation de l'enseignement s'imposera à l'avenir, parce que la preuve est faite qu'il n'est pas possible de former des groupes d'apprentissage qui soient à la fois homogènes et stables. L'individualisation de l'enseignement permet de tirer profit de la merveilleuse diversité qu'on retrouve dans tout groupe d'enfants et d'adolescents. L'hétérogénéité y devient un avantage plutôt qu'un inconvénient.

Personne et Société

Nous refusons de nous laisser enfermer dans une idéologie qui tend à supprimer l'un ou l'autre des deux pôles d'une pensée éducative équilibrée. Nous soutenons qu'il n'y a pas d'opposition nécessaire entre les aspirations de la personne et les attentes de la société à son endroit. Il y a un compromis possible entre les deux et un ajustement à rechercher sans cesse pour chaque personne à éduquer. Je crois avoir insisté suffisamment sur ce point au cours de mon exposé.

Les Programmes

Les programmes scolaires représentent les attentes de la société à l'égard des apprenants. Il n'y a rien d'aliénant à ce qu'ils leur soient imposés. Ce qui est aliénant, c'est l'imposition à tous les apprenants d'une démarche uniforme dans la poursuite des objectifs des programmes. C'est pourquoi nous revendiquons pour l'école de demain l'individualisation des programmes.

Le Succès scolaire

Nous vivons à une époque où l'enseignant qui prétend être capable de faire accéder tous ses élèves à l'excellence est souvent soupçonné d'incompétence et menacé de perdre sa réputation, sinon son emploi. Cela est vrai de l'enseignant

universitaire, comme de celui de l'école primaire.

Cette époque tire à sa fin. L'école de demain devra mettre en place les moyens de faire parvenir à l'excellence la très grande majorité des apprenants. Ce mouvement est déjà commencé avec la pédagogie de la maîtrise.

L'Apprenant

L'école doit apporter sa contribution au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des citoyens, tout en poursuivant les objectifs qui lui sont propres. En individualisant l'enseignement, l'école est en mesure de confier à l'apprenant un pouvoir de gérance de ses activités qui l'incite, de façon continue, à poser des gestes responsables et à développer un comportement autonome. Voilà la contribution majeure de l'école à la formation de citoyens compétents, actifs et engagés dans ce qu'ils entreprennent.

L'Enseignant

Nous nous dissocions d'une certaine réflexion éducative qui propose d'expulser symboliquement l'enseignant de sa classe. Expulser l'enseignant de la classe, c'est proposer la destruction de la classe et de l'école, car c'est pour mettre les enfants en présence d'un enseignant que les sociétés modernes ont

conçu l'école.

L'enseignant n'a que faire du mépris dont on l'affuble trop souvent.

Il a seulement besoin d'une instrumentation développée et souple lui permettant de respecter le caractère individuel des apprentissages et de rendre le succès scolaire accessible au plus grand nombre. Si la profession enseignante n'a pas réussi, depuis qu'elle existe, à se doter de cette instrumentation, c'est peut-être à cause de l'inexistence, jusqu'à notre époque, d'une véritable technologie éducative.

L'Apprentissage

Bien que le caractère individuel de tout apprentissage soit indéniable, il ne faut pas prendre prétexte de ce fait pour affirmer que l'apprentissage est une expérience inconciliable avec l'enseignement. L'enseignement existe pour permettre à l'apprentissage de se produire. L'apprentissage exige de l'enseignement qu'il prenne en compte le caractère individuel de l'apprentissage.

L'Enseignement

Le véritable défi de l'école ne consiste pas à trouver un substitut à l'enseignement considéré comme réalité néfaste.

Ce qui rend l'enseignement nuisible à la majorité des élèves, c'est son caractère collectif trop accusé.

L'école n'a pas non plus à choisir entre l'enseignement directif et l'enseignement par découverte. C'est la nature des objectifs visés qui doit guider le recours à l'une ou l'autre forme d'enseignement.

En conclusion

Pour conclure, je désire répéter ce que je considère être l'affirmation la plus importante de cet exposé et qui le résume. Il n'est pas sans importance pour la socialisation de l'enfant que l'évaluation des résultats scolaires soit faussée à la base et injuste envers la majorité.

Nous ne pourrons pas nous voiler les yeux bien longtemps encore devant ce fait de mieux en mieux attesté.

L'école de demain ne pourra plus se permettre de dévaloriser qui que ce soit. Si elle continue de le faire, elle se jugera elle-même aux yeux du public.

Il y a des raisons de croire que l'individualisation de l'enseignement peut aider l'école à évoluer dans cette direction.